



Олександр Пасічник – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дидактико-методичні засади конструювання змісту навчання іноземних мов для закладів загальної середньої освіти та його відображення в навчальній літературі; засади розробки тестових матеріалів для перевірки якості навчальних досягнень учнів з іноземних мов; особливості пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови; інтегроване навчання іноземної мови (clil); історія розвитку методики навчання іноземних мов; добір змісту навчання іноземних мов для закладів вищої освіти.

✉ bez-nicka@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

УДК 81'33

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-115-130>

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ВІКОВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Анотація. Результати численних досліджень засвідчують, що підлітковий вік визнається більшістю сучасних суспільств та існує як особливий соціальний конструкт. Цей період вважається інтенсивним і складним періодом становлення особистості, який супроводжується стрімким когнітивним розвитком, формуванням нових соціальних ролей і обов'язків. Попри те, що упродовж XX століття дослідниками було акумульовано суттєву інформаційну базу про особливості підліткового віку, дослідження все ще триває. Більше того, вони вийшли на інституційний рівень, оскільки до вивчення проблем становлення підлітка долучаються міжнародні організації (ОЕСР, PISA). Здійснений автором аналіз джерельної бази засвідчує, що пріоритетне завдання наукових пошуків полягає в максимальному врахуванні пізнавальних можливостей та здібностей підлітків із метою забезпечення компетентнісної спрямованості сучасної освіти. Інтерес до окресленої проблеми зумовлений тим, що неможливо будувати «нову освітню реальність», ігноруючи психологічний портрет сучасного учня, на формування якого комплексний вплив здійснюють соціокультурне середовище, рівень технологізації повсякденних процесів, а також запити сучасного суспільства. Автор інтерпретує результати наявних емпіричних досліджень та екстраполює свої висновки на сферу навчання іноземної мови у 7–9 класах гімназій. Вибір цієї вікової категорії зумовлений тим, що він є завершальним у структурі базової середньої освіти та передуює профільному навчанню в ліцеях.

Ключові слова: підлітковий вік, вікові особливості, навчання іноземної мови, міжкультурна компетентність, таксономія Блума, творчі здібності, вплив соціальних мереж.

Постановка проблеми. Сучасна школа України зорієнтована на різнобічний розвиток учня як особистості, його талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, а також формування компетентностей та ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної самореалізації (Закон України «Про освіту», 2006). Значною мірою досягнення цих цілей залежить від осмислення й урахування вікових психічних особливостей тих, хто навчається, оскільки кожен віковий етап характеризується відповідним колом інтересів, роботою механізмів пам'яті та обробки інформації,

рівнем уваги, а також готовністю до виконання тих чи інших завдань. Саме тому, розробляючи методи та обґрунтовуючи підходи до навчання, учені повсякчас вдавалися до виявлення вікових психологічних особливостей учнів. Попри важливість цього аспекту для організації навчального процесу, здійснений нами аналіз змісту нормативних документів у сфері навчання іноземних мов засвідчив, що перша спроба обґрунтувати вікові особливості та рівень розвитку учнів із етапами навчання іноземних мов уперше з'явилася в навчальній програмі з іноземних мов лише у 2005 р. (Навчальна програма. Іноземні мови, 2005).

Незважаючи на те, що про вікові особливості учнів існує значна кількість фахової літератури, на сторінках якої розміщено приблизно однакову інформацію про особистість школяра, не варто вважати, що питання є вичерпно вивченим. Оскільки формування особистості та протікання усіх психічних процесів безпосередньо залежить від соціокультурного середовища, рівня інтеграції технологій у життя соціуму, запитів суспільства до підростаючого покоління тощо, дослідження у царині психологічних особливостей дітей постійно продовжуються та дають змогу переглянути деякі усталені уявлення. Окрім того, інтерес дослідників до проблеми вікових особливостей учня та тих психічних трансформацій, які відбуваються на різних рівнях його свідомості, продиктовані об'єктивними дидактичними чинниками – неможливо моделювати компетентісно орієнтоване навчальне середовище (Редько, 2020), спираючись на застарілі уявлення про особистість та її становлення. Одне із центральних місць у дослідженнях психологів займає категорія підліткового віку (10–15 років), оскільки саме вона перебуває на тому пороговому етапі свого становлення, коли відбувається перехід від дитинства до дорослого життя, формується особистість та визначальні риси її характеру, а психіка доволі пластична, щоб реагувати на всі трансформаційні процеси, які відбуваються в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень. Нині кожен психолог, який вивчає проблему підліткового віку, знайомий з працями Ст. Холла (G. Stanley Hall), його вважають основоположником цієї галузі знань: він вивів дитячу психологію та підлітковий вік в окрему категорію наукових досліджень. Зокрема йому належить концепція «емоційного неспокою та поведінкової нестабільності» (storm and stress) підлітка перед тим, як він досягне стану рівноваги. Його дослідження охоплює широку проблематику, пов'язану зі становленням дитячої особистості (Hall, G. S., 1904), а кожен із окреслених Ст. Холлом аспектів становлення особистості підлітка набув подальшого вивчення та експериментальної перевірки в працях психологів ХХ та ХХІ ст. Так, особливості когнітивного розвитку підлітка вивчали Дж. Піаже (J. Piaget), Д. Кітинг (D.P. Keating), Р. Штернберг (R.J. Sternberg); мотивацію Дж. Еккле (J. Eccles), К. Мідглі (C. Midgley), А. Вірфілд (A. Wigfield), взаємини з ровесниками, батьками та вчителями Л. Волкер (L.J. Walker), Дж. Тейлор (J.H. Taylor), Р. Ларсон (R. Larson), М. Річардс (M.H. Richards), А. Петерсен (A.C. Petersen). Безумовно перелік прізвищ не є вичерпним, однак вони належать до одних із найбільш цитованих в окресленій галузі та проблематиці. Серед вітчизняних учених, які займалися проблемами вікової психології можемо виокремити М. Савчина та Л. Василенко.

Окремо варто зазначити, що за підтримки міжнародних та фахових організацій періодично здійснюється публікація матеріалів, які узагальнюють та в стислій формі висвітлюють останні відкриття психологічної науки. Однією з таких можемо вважати *Developing Adolescents: A Reference for Professionals*, виданої Американською асоціацією психологів у 2002 р. Ці матеріали можуть бути корисними для педагогів, психологів, а також батьків, які прагнуть краще пізнати своїх дітей. Окрім того, такі видання спираються на широку джерельну базу, що робить їх цінними для здійснення подальших наукових пошуків.

В останні десятиліття суттєво зріс інтерес до вивчення аспектів становлення особистості підлітка у розрізі вивчення специфічних питань, зокрема таких, як інтерес підлітка до вивчення іноземної мови (Erlam, Philp, & Feick, 2021), як вікові психологічні особливості впливають на культурну чутливість (PISA, OECD, 2018), питання творчості (PISA, OECD, 2022) тощо. Більш детально розглянемо ці питання в тексті публікації.

Мета: узагальнити результати психологічних досліджень щодо вікових особливостей учнів 7–9 класів та екстраполувати їх на особливості оволодіння іноземними мовами у школі; окреслити деякі рекомендації для оптимізації процесу шкільної іншомовної підготовки учнів гімназій.

Виклад матеріалу. Тривалий час підлітковий вік не виділяли в окрему категорію. Натомість він більше був поданий у художній літературі з позицій романтичних стосунків та високих устремлень молоді людини. Як зазначають дослідники, проблема та проблематика підліткового віку окреслюється лише в індустріальному суспільстві, де помітними стають відмінності у вимогах до дитини та дорослого, та потребі виокремити «проміжний етап» становлення особистості. Так, Е. Еріксон розглядає підлітковий вік, як основний у розрізі вирішення завдань особистісного самовизначення (у тому числі й професійного) та формування власної ідентичності (Erikson, 1963).

Попри те, що нині підлітковий вік виокремлюють майже в усіх суспільствах, його тривалість, функції та перебіг суттєво відрізняється між культурами (Ember, Pitek, Ringen, 2017). Характерно, що саме індустріальні суспільства потребують більш тривалого періоду для суспільної інтеграції та професійної підготовки особистості, а відтак схильні розширювати рамки підліткового віку. Характерно, що саме в індустріальних суспільствах підлітковий період характеризується як кризовий у становленні особистості (Arnett, Jeffrey Jensen, 1999), що змушує фахівців до його більш ретельного вивчення з метою забезпечити досягнення позитивних результатів становлення особистості.

Як засвідчують психологічні спостереження, чи не найбільш різючі зміни відбуваються в когнітивній сфері підлітка. На цьому етапі свого дорослішання підлітки завершують перехід від конкретного до більш абстрактного мислення. Як зазначають дослідники, аналіз конкретних об'єктів та явищ більше не обмежується описом їх наочних характеристик (Пасічник, 2020). Натомість, діти починають аналізувати ситуацію більш логічно в парадигмі «причинно-наслідкових» концепцій, можуть обмірковувати гіпотетичні ситуації (Piaget, 1950), що свідчить про метафоричність мислення та розвиток уяви. З одного боку, таке мислення можна вважати операціями вищого порядку, які дають змогу моделювати майбутнє, визначати особисті цілі (Keating, 1990). Тобто, мислення підлітка набуває ознак мислення дорослої особи – розвиток інтелекту спонукає інтерес до більш абстрактних тем, зокрема політики, перспектив суспільного розвитку, проблеми глобальних катастроф тощо. Намагаючись змодельовати сучасний світ через призму власних вподобань, страхів та упереджень, підлітки можуть будувати власні теорії. Фактично, такий інтелектуальний розвиток свідчить про становлення світогляду.

З іншого боку, розвиток уяви у поєднанні з теоретичним та абстрактним мисленням дає поштовх для розвитку творчого мислення. Воно може проявлятися як у формі написання віршів, картин, конструюванні, тобто мати цілком конкретний результат, так і мати більш приховану природу, яка проявляється в тому, що дитина отримує задоволення від самого процесу фантазування.

Загалом інтелектуальні операції підлітка набувають рис формально-логічних мисленневих процесів, що супроводжується подальшим розвитком таких операцій, як класифікація, аналогія та узагальнення. Завдяки розвитку абстрактного мислення та його переходу на рівень формальних операцій у підлітків відзначається рефлексивний характер мислення: діти спроможні аналізувати дії, які вони виконують, перевіряти ефективність стратегій навчальної діяльності тощо.

Характерно, що в цей період проявляється дві форми свідомості: почуття дорослості та «Я-концепція». Так, підліток не хоче належати до дитячої культури та починає претендувати на рівні з дорослими права, однак з об'єктивних причин ще не може повноцінно увійти в світ дорослих. Намагання спробувати себе в ролі дорослого може мати різні прояви та здебільшого проявляється в наслідуванні звичок і вчинків старшого покоління. У дидактико-педагогічному вимірі найбільш сприятливим та цінним проявом дорослості вважаємо інтерес дитини до інтелектуальних видів діяльності, зацікавлення прикладними та теоретичними аспектами наук, самоосвітою. Місцем, де підліток може приміряти «патерни дорослої поведінки» є оточення ровесників, а також школа. Для того, щоб наслідування дорослих мало конструктивний розвиток, у

навчальному закладі мають бути створені відповідні умови для своєчасного виявлення нахилів і вподобань учнів, таким чином, щоб вчасно реагувати на їх пізнавальні запити.

Інший аспект розвитку особистості підлітка – пошук власного «Я», або так звана самоідентифікація. Цей процес значною мірою передбачає ототожнення себе з іншою людиною або цілою соціально-культурною групою. Пошук моделі для наслідування є ще однією з характерних ознак підліткового віку. Наслідуючи певні взірці, учень набуває відповідних норм і цінностей, соціальних ролей, моральних та вольових якостей тих груп, до яких належить або ж намагається належати. Через діяльність, яку підліток виконує з метою утвердити чи наблизити свою приналежність до тієї чи іншої групи відбувається поступове формування його соціальної ідентичності. На відміну від традиційних або стабільних чи авторитарних суспільств, де соціальний статус індивіда, рамки дозволеного та моделі поведінки є здебільшого наперед визначені або жорстко регламентовані, сучасне суспільство пропонує особі багату палітру ідентифікаційних ознак: від світоглядних та політичних до професійних та субкультурних. Нині соціальні моделі стають дедалі більш складними, а межі між соціальними нормами є настільки нечіткими, що сучасній людині доволі складно обрати свій шлях. Така варіативність однаковою мірою має як переваги, так і недоліки: маючи право вибору, підліток має змогу апробувати себе в різних ролях у тому числі й тих, що характеризуються як девіантні чи деструктивні. У процесі пошуку власної ідентичності великого значення набувають стосунки зі «значущим іншим» – від того, ким і яким воно буде, залежить формування ціннісних орієнтацій, власної життєвої позиції та планів на майбутнє. Саме тому в процесі навчання учням доцільно презентувати позитивні приклади успішних людей у різних сферах діяльності: від спорту, мистецтва до політики. Психологи сходяться в думці, що система узгоджених уявлень про себе, або «Я-концепція» окреслюється у підлітка орієнтовно до 15 років.

Отже, у підлітковому віці складаються умови для розвитку рефлексії, власної групової приналежності, усвідомлення власної унікальності, формування часових перспектив, а особистість, що формується, налаштовує свої схильності та таланти у відповідність із ідентифікаційними ролями. Образ самого себе, який конструюють підлітки, є важливий для їх подальшого особистісного розвитку. Однак, який вплив мають окреслені трансформації в когнітивній сфері, а також процеси конструювання власного «Я» на оволодіння іноземною мовою?

Насамперед, маємо зазначити, що попри усі зміни, через які проходить дитина у підлітковому віці, її мозок все ще пластичний та уможливує відносно легке оволодіння мовою¹. Окрім того, абстрактність мислення дає змогу підлітку сприймати мову інакше, ніж це було в дитячому віці – конкретне сприйняття іноземної мови (literal understanding of language) залишається у минулому. Натомість у підлітковому віці у дитини формуються металінгвістичні навички (metalinguistic awareness), що дають їй змогу теоретизувати щодо мовних аспектів, краще розуміти правила граматики та словотвору; використовувати образне мовлення, розуміти сарказм та правильно інтерпретувати багатозначність (McDevitt, & Ormond, 2013). Цей етап розвитку мовлення характеризуються засвоєнням метафоричної та ідіоматичної лексики. Розширення соціальної сфери підлітка зумовлює зростання асоціативних зв'язків у мовній свідомості, тобто формується індивідуальний стиль і тезаурус.

Хоча механізми пам'яті підлітка працюють інакше ніж у дитини – він більше не спирається на явища імпринтингу та імітації, однак, як фіксують психологи, здатність до запам'ятовування нових слів і правил перебуває на високому рівні, а подекуди навіть покращуються (Duchesne, & McMaugh, 2016). Окрім того, підлітки мають кращі навички порівняльного аналізу рідної та іноземної мови, виявлення спільного та відмінного між ними, встановлення закономірностей, де це можливо (Erlam, Philp & Feick, 2021).

Також маємо констатувати, що завдання предметної галузі «іноземна мова» не зводиться до оволодіння винятково формальними аспектами мови (граматикою та лексикою) задля умінь

1) Певий час побутувала думка, що оволодіння іноземною мовою погіршується після досягнення підлітком статевої зрілості, зокрема в 1960-х роках на це вказували фізіологи В. Пенфілд і Л. Робертс (Penfield, W., & Roberts, L., 1959), а на початку 2000-х М. Томпсон (Thompson P. M., Jay Giedd, et al, 2000).

читати, перекладати, та висловлюватися в межах вузької шкільної тематики, як це передбачалося навчальними програмами 90-х рр. ХХ ст. За останні два десятиліття в умовах утвердження компетентнісної парадигми в освіті відбулося значне розширення «прагматичних горизонтів» оволодіння іноземною мовою. Нині вона розглядається як засіб міжкультурного спілкування для вирішення широкого спектру завдань, включаючи формування світоглядних орієнтирів (Пасічник, О.С. & Пасічник, О.О, 2019). Із метою наближення змісту шкільної іншомовної підготовки до сучасних вимог було оновлено зміст навчальних програм, зокрема враховано сфери, в яких протікає спілкування в соціумі (публічна, освітня, професійна, особистісна), окреслено тематику ситуативного спілкування, уточнено граматичний та лексичний інвентар. Запровадження наскрізних ліній дало змогу більш чітко відобразити компетентнісний вимір іншомовної підготовки та проілюструвати очікувані результати навчальної діяльності.

З-поміж чинників, які мають сприятливий вплив на процес та результативність оволодіння мовою, як найбільш пріоритетні психологи виокремлюють такі: 1) чітке формулювання цілей, які узгоджуються з рівнем інтелектуальних можливостей учнів та передбачають вирішення певного проблемного завдання (challenge), а також 2) наявність програми, тематики та дидактичних матеріалів, які відповідають їхнім інтересам (Dörnyei, 2001; Tomlinson, 2014). Вважається, що зусилля, які учень готовий докладати до вивчення мови, прямо пропорційні тому задоволенню, яке він отримує в процесі навчання. Оскільки значною зміною в когнітивній сфері підлітка фіксується поступове зростання його здатності до міркування та оперування на рівні абстракцій, його інтелектуальний розвиток формує запит на вирішення проблем і завдань, що спонукають до роздумів, де потрібно використовувати не лише лінгвістичну інформацію, а й знання з реального життя та застосовувати їх на практиці. Прогнозування того, як розвиватиметься сюжет, визначення кроків для вирішення проблеми, аналіз причин і наслідків подій, представлених у підручниках – це завдання, які кидають виклик здібностям підлітків до міркування і пов'язують їх з їхнім культурним середовищем.

Проведені відділом навчання анкетування вчителів та учнів засвідчують, що тематика, пропонується учням 7–9 класів, охоплює широкий спектр проблем та явищ і загалом корелює зі сферою інтересів підлітків, сприяє розширенню їх соціокультурних горизонтів. Однак, як зазначалося раніше, важливішою є не тематика, а проблематика, яка порушується у процесі оволодіння змістом теми (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004), а також стимули, які спонукають учня до участі в комунікативній діяльності, висловлення власної думки та точки зору (Legutke, 2012) тощо.

Особливість іноземної мови полягає в тому, що в умовах наявності широкої тематики та проблематики створюються сприятливі умови для формування ідентичності підлітка. Психологи наполягають, що, маючи можливість дослідити різні аспекти оточуючого середовища, пропускаючи їх через власну свідомість та формуючи про них власне уявлення, учень має обов'язково висловитися щодо них. Як зазначають психологи, саме промовляння (так звані думки вголос) дають учням можливість краще усвідомити свої прагнення, мотиви та устремління. Запитання на кшталт «Who is the person who has had the most positive influence on your life and why?», «What would you do if ...?», «Why do you think so?» не лише запускають мовні та мовленнєві механізми, але й ініціюють більш глибокі процеси аналізу та самоаналізу (Fonseca-Mora, Fuentes, 2007). Відтак запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності. Також вони є одним із механізмів формування навичок критичного мислення. Відповідаючи на них, учні аналізують й інтерпретують інформацію, будують гіпотези, відстоюють свою точку зору.

Характерно, що вік від 10 до 15 років розглядається як вік суспільно корисної діяльності та професійного самовизначення (Л. Виготський, Е. Еріксон, Д. Ельконін). Ця теза корелює з сучасною освітньою парадигмою, відповідно до якої навчання в старшій школі має стати профільним та мати чітку професійну спрямованість. Це означає, що упродовж навчання в гімназії, зокрема в 7–9 класі, мають бути створені такі умови, які допоможуть йому усвідомити власні таланти, здібності та нахили і, як наслідок, визначитися з майбутнім профілем, за яким він буде навчатися у

ліцеї. У зв'язку з цим зміст навчання іноземних мов доцільно насичувати професійно орієнтованою тематикою, доречною вбачається технологія CLIL (Пасічник, О.С., & Пасічник, О.О., 2023).

У підлітковому віці відбуваються суттєві трансформації в міжособистісних взаєминах учнів: якщо раніше переважний обсяг спілкування відбувався з дорослими, то в підлітковому віці їх витісняють ровесники, чия думка має більшу вагу, ніж настанови вчителя чи батьків. Прикметно, що сам підліток критично ставиться до оточення, однак болісно сприймає критику на власну адресу. Саме тому важливо формувати в молодого покоління вміння вислуховувати точку зору інших, робити конструктивні висновки. У свою чергу, сам підліток повинен уміти висловлювати свої зауваження в конструктивний та стриманий спосіб, уміти аргументувати власну точку зору, за потреби надати пораду (Fonseca-Mora, Fuentes, 2007). Хоча в основі окресленої проблеми лежать вікові психофізіологічні чинники, вона не вирішується сама собою. Натомість, часткове вирішення проблеми може бути знайдене у площині мовної освіти, яка має чітку орієнтацію на формування комунікативної компетентності учня та його умінь вибудовувати міжособистісний діалог. Предметна галузь «іноземна мова» у цьому випадку не є винятком. Спектр завдань, які стимулювали б учнів пояснювати, розпитувати вислуховувати та реагувати є доволі широким та описаний у науковій літературі з методики навчання іноземних мов. З одного боку, такими можуть бути ситуації міжкультурної іншомовної комунікативної взаємодії (Редько, 2021). Однак, ці завдання, попри їх важливу роль у формуванні іншомовних комунікативних умінь, не завжди створюють передумов для висловлення суб'єктивної позиції, оцінки, чи критичних зауважень. На переконання автора, важливу роль у реалізації цього аспекту належить взаємооцінюванню (peer-assessment), здійснювати яке дозволяють як рівень іншомовної підготовки учнів, так і їхні вікові психологічні характеристики. Взаємооцінювання як вид діяльності на уроці передбачає висловлення учнем власної думки про якість мовленнєвого продукту, підготовленого іншим учнем. Такий вид діяльності на уроці вирішує ряд дидактичних та психологічних проблем: з одного боку, учень навчається уважно слухати співрозмовника, помічати недоліки та переваги мовленнєвого продукту іншого учня, формулювати власну думку, добираючи відповідні мовні засоби, а також навчатиметься адекватно сприймати точку зору співрозмовника та реагувати на неї. Доволі ефективним взаємооцінювання є під час проєктної діяльності. Однак, для того, щоб таке оцінювання здійснювалося ефективно, необхідно, щоб учні могли спиратися на чітку систему критеріїв². Створюючи умови для різних видів комунікації на уроці іноземної мови (участь в ситуаціях мовленнєвої міжкультурної взаємодії, взаємооцінювання) учні оволодівають нормами соціальної поведінки та моралі.

Усе вищесказане вказує на те, що особливості розвитку підлітка та моделі його соціалізації, спонукають до перегляду ролі вчителя, який поступово втрачає свою домінуючу роль у класі та в житті учня. Натомість, учні очікують, що вчитель володітиме змістом навчального предмета на належному рівні, зможе надати вичерпні пояснення щодо організації навчального процесу, а також надасть їм достатню автономію для роботи в класі (Erlam, Philp & Feick, 2021). Загалом психологи сходяться в думці, що постановка досяжних цілей, розвиток почуття приналежності, створення позитивної атмосфери в класі, пропонування цікавих завдань, які є не лише лінгвістично, але й особистісно значущими для учнів, з'ясування їхніх потреб і прийняття підлітків такими, якими вони є, – усе це може допомогти забезпечити успішне вивчення іноземної мови.

Загалом позитивна та доброзичлива атмосфера в класі сприяє формуванню самооцінки учнів. Як стверджують психологи, підлітки з адекватною самооцінкою мають широке коло інтересів, їх активність спрямована на різні види діяльності, а також на міжособистісні контакти, які помірковані й доцільні, спрямовані на пізнання інших і себе в процесі спілкування. Підлітки з низькою самооцінкою схильні до депресивних тенденцій. Особи з тенденцією до сильного за-

2) Більш детально про взаємооцінювання під час проєктної діяльності учнів подано у статті автора: Пасічник О. С. **Формування в учнів основної школи умінь аргументованого усного мовлення засобами проєктної діяльності**. Іноземні мови в школах України. 2020. № 4. С.15–18.

вищення самооцінки демонструють обмеженість у видах діяльності та більшу спрямованість на спілкування, причому малозмістовне. Отже, самооцінка є важливою частиною Я-концепції дитини та регулятором поведінки і діяльності, що безпосередньо впливає на процес подальшого самопізнання, самовиховання і в цілому розвитку особистості.

Поряд із суто природними процесами, що впливають на становлення особистості підлітка, важливу роль відіграють інформаційні технології, які встигли утвердитися як основоположні в конструванні сучасного суспільного устрою. Молодь традиційно має високий ступінь готовності до сприйняття всього інноваційного, а відтак уже інтегрована в нову дійсність, яка повністю змінила традиційні моделі спілкування, міжособистісних взаємин, способів здобуття інформації, а також систему цінностей та ставлень. Те, як інформаційне суспільство трансформувало психологію сучасного підлітка стало предметом ґрунтовних досліджень зарубіжних психологів (Combi, Chloe, 2015), які вказують на появу нових психологічних та поведінкових характеристик сучасного підлітка. Зокрема це такі:

- залежність від соцмереж як основної платформи обміну інформацією та думками;
- важливість особистої причетності до груп у соцмережах;
- інформація, отримана через допис у Facebook, Instagram чи Twitter має більшу цінність, ніж прочитаний текст з підручника або іншої книжки;
- бажання виконувати дії, результатами яких можна поділитися з підписниками в соцмережах;
- сприйняття більшості інформації у візуальній формі, яка притаманна сучасному інтернету, призвело до схильності мислити образами;
- ігнорування великих за обсягом текстів, швидка втома від розлогих повідомлень, пояснень та лекцій; як наслідок – кліповість мислення;
- одне з ключових умінь сучасного підлітка – здатність оперативно знаходити потрібну інформацію в інтернеті;
- здатність швидко «фільтрувати» значні обсяги інформації, одночасно листуватися з багатьма людьми й оперативно реагувати на нові повідомлення;
- залежність від оцінювання в інтернеті; переживання від низької самооцінки;
- наслідком обмеженого живого спілкування у підлітків фіксується слабкий розвиток емпатії, несформованість умінь розпізнавати міміку і жести, збіднена емоційна сфера (їхні почуття – смайли і статуси);
- намагання самореалізуватися тут і зараз – щоб стати кимось, вони не готові чекати, доки виростуть;
- відкритість до нових знань, людей і видів діяльності, готовність співчувати й шукати компроміси;
- більшість речей сприймають через призму практичності та їх функціонального призначення – чим нижча практичність конкретного матеріалу, тим менша зацікавленість у роботі з ним;
- несприйняття примусу – слово треба знижує їхню активність.
- така багатозадачність сприяє послабленню пам'яті, проблемам із концентрацією уваги; як наслідок, для ефективної роботи вони потребують більше алгоритмізованих завдань із покроковою інструкцією; будь-яке завдання краще деталізувати;

Елементи нової інформаційної культури вже частково використовуються в навчальному процесі. Однак, це радше стосується діалогу між вчителями та учнями, який відбувається через створення відповідних шкільних груп та чатів у соціальних мережах. Маємо зазначити, що тривала пандемія COVID-19, а згодом війна змусила перелаштувати навчальний процес та здійснювати його в онлайн-режимі. Проте такий перехід мав доволі стихійний характер і аж ніяк не був спланованою акцією. Хоча учні відносно швидко адаптувалися до нового режиму навчання, для вчителів цей перехід став справжнім викликом, оскільки довелося освоювати нові технології, наповнювати їх навчальним матеріалом, забезпечувати його інтерактивність тощо.

Вітчизняні вчителі іноземних мов діляться важливими спостереженнями щодо наслідків учнівської залежності від екранних медіа. Так, на їх переконання, школярі дедалі менше сприймають тверді носії інформації – нерідко вони відмовляються від підручника, натомість обираючи електронні версії, або обмежуються фотографуванням окремих сторінок навчальної книги. Проте, навіть електронні підручники, в яких відсутні посилання та відеоматеріали, вважаються нудними. Як бачимо, на часі переосмислення ролі шкільного підручника, який, вочевидь, має повністю змінитися таким чином, щоб відповідати запитам сучасного учня, вимогам інформаційної епохи (інтерактивність, анімованість) та водночас зберегти свою дидактичну сутність.

Однак, ще більшим викликом є оновлення змістової складової навчального процесу (тем, текстів та їх проблематики), а також способів діяльності, які мають бути сформовані в сучасного учня. Інформація стає головною цінністю і вона не існує в чистому вигляді, а її точність нерідко потребує перевірки. Відтак, в інформаційному суспільстві діяльність людини залежить від її умінь ефективно використовувати електронні інформаційні ресурси, вміти здобувати та обробляти значні обсяги інформації. Однак очевидна проблема полягає в тому, що на жодному з рівнів системи шкільної освіти не передбачається формування навичок критичного аналізу інформації, хоча формування таких якостей має бути невід’ємною складовою формування учасників інформаційного суспільства.

Також учителі відмічають своєрідні наслідки впливу інформаційних технологій на моделі навчальної діяльності учнів, а також на рівень сформованості їх умінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Так, за твердженням педагогів, підлітки неохоче ведуть словники, нерідко такий спосіб діяльності, як виписування незнайомих слів взагалі не практикується та всіляко уникається. Виконання письмових завдань також перемістилося в гаджети – учневі набагато легше набрати текст на комп’ютері чи телефоні, аніж писати його в зошиті. Цікавий феномен спостерігається з аудіюванням: учні відносно легко сприймають інформацію на слух та можуть доволі точно переказати зміст почутого. Водночас, вони допускаються більшої кількості помилок, даючи відповіді на запитання до того ж самого прослуханого тексту. Такі розбіжності (між правильністю переказу та помилками у відповідях на запитання) вчителі схильні асоціювати з неухважністю в сприйнятті друкованого тексту.

Окрім безпосередніх спостережень за змінами в психології та поведінці підлітків, доволі цінними джерелом інформації є педагогічні дослідження, які зорієнтовані на перевірку якості навчальних досягнень учнів, а також рівня їх готовності до участі в різних життєвих ситуаціях. Одними із таких є дослідження, які проводяться під егідою PISA. Їх цінність для нас полягає в тому, що дослідження PISA зорієнтовані на оцінювання компетентностей та здібностей учнів у віці 15 років. Вибір цієї вікової категорії дослідниками зумовлений тим, що це період, коли учень перебуває фактично на завершальному етапі обов’язкового шкільного навчання, а відтак в нього має бути сформований набір тих базових уявлень та компетентостей, які необхідні для життя в сучасному світі.

Характерно, що дослідження PISA зорієнтовані не на перевірку якості набутих фактичних знань, а на те, як підліток може екстраполювати їх на реальні ситуації та скористатися ними для вирішення життєвих проблем. При цьому проєкт PISA не керується усталеними шаблонами тестування та перевірки, а намагається відшукати нові виміри в канві компетентностей, обґрунтувати їх роль і місце та визначити рівень їх сформованості в учнів. Так, у 2018 р. в рамках проєкту PISA було проведено аналіз глобальних компетентностей учнів. Зокрема оцінювали такі здатності, як:

- 1) розуміти та аналізувати виклики глобального світу;
- 2) цікавитися цінностями та світоглядом інших людей і приймати інші погляди;
- 3) долучатися до відкритої та ефективної взаємодії між культурами;
- 4) вживати заходів для колективного добробуту та сталого розвитку (PISA, 2018).

Як видно з переліку питань, усі вони стосувалися готовності учнів до міжкультурної взаємодії – однієї з якостей, формування якої, відповідно до положень навчальної програми, покладене

на предметну галузь «іноземні мови». Прикро визнати, однак отримані результати засвідчують, що українські учні демонструють значно нижчий, ніж у середньому у країнах ОЕСР³, рівень усвідомлення міжкультурного спілкування (нижчий він лише в Словацькій республіці). При цьому учні спеціалізованих шкіл мають суттєво вищий рівень індексу, порівняно з учнями інших типів закладів освіти та тих, хто мешкає в сільській місцевості. Характерно, що дівчата перевершують хлопців у всіх аспектах, що стосуються міжкультурного спілкування, незалежно від типу місцевості чи типу закладу освіти.

Індекс усвідомлення міжкультурного спілкування є важливим параметром, оскільки він корелює з такими параметрами, як поваги до людей з інших культур, обізнаність щодо глобальних проблем та готовність їх вирішувати. Окрім того, існує позитивний зв'язок між усвідомленням особливостей міжкультурного спілкування та іншими якостями, необхідними для життя в глобалізованому світі.

Низький рівень усвідомлення міжкультурного спілкування, який продемонстрували українські підлітки засвідчує, що в сфері формування міжкультурної компетентності існують суттєві недоліки, які можуть бути усунені завдяки систематичній роботі щодо створення відповідних дидактичних матеріалів, які сприятимуть формуванню в учнів міжкультурної свідомості, побудові такого процесу навчання та навчального середовища, які моделюватимуть участь учнів у ситуаціях міжкультурної взаємодії. При цьому акцент має робитися не лише на ситуаціях побутового характеру, але й стосуватися більш складних проблем ціннісного характеру.

Варто зазначити, що цінність досліджень PISA визначається не лише отриманими результатами, які можуть бути екстрапольовані на відповідні предметні галузі та слугують для педагогів орієнтиром для прийняття рішень. Не менш важливим є спосіб постановки самих питань. Для порівняння: у циклі досліджень 2012 року предметом дослідження стало «Креативне вирішення проблем», у циклі 2015 р. – «Спільне вирішення завдань», а в циклі 2018 р. – «Глобальна компетентність» (проявом якої була згадана нами готовність до міжкультурної взаємодії). У 2021 р. основний напрям досліджень PISA стосувався проблеми креативності, зокрема механізмів її виявлення та пошуку шляхів її формування. З одного боку, порушена проблематика, є реакцією на виклики часу, а з іншого – фактично диктує порядок денний та визначає пріоритетні напрями наукових досліджень.

Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, сучасна школа покликана забезпечити різнобічний розвиток особистості учня, який здатен діяти творчо, мислити креативно та продукувати нові ідеї (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020). Однак, артикулювавши це завдання, у його реалізації досі залишається багато «білих плям», зокрема через відсутність єдиного розуміння того, що собою уявляє «креативність» та які шляхи її досягнення. У контексті сказаного доцільно звернутися до таксономії Блума (Bloom, 1984), яка уявляє собою ієрархію цілей навчання в залежності від мисленнєвих процесів особи (знання, розуміння, застосування, аналіз, оцінка). Розроблена групою психологів у 1950-х рр., вона була переглянута та переосмислена групою когнітивних психологів, педагогів та науковців на початку 2000-х рр. (Anderson, 2001). Прикметно, що після цього доопрацювання таксономія була доповнена ще одним індикатором – креативністю. Як зазначають дослідники, потенціал мислити креативно певною мірою притаманний кожній особі (PISA, 2022). Залучення учнів до креативної діяльності веде до підвищення рівня сформованості низки інших індивідуальних здібностей, зокрема метакогнітивних умінь, умінь міжособистісної взаємодії, умінь розв'язувати проблеми, а також сприяти розвитку ідентичності, підвищенню навчальних досягнень, соціальної активності (PISA, 2022).

Нами була здійснена адаптація таксономії Блума до потреб предметної галузі «іноземні мови», а її результати презентовані в таблиці 1.

3) Нині ОЕСР об'єднує 35 країн: Австралія, Австрія, Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Естонія, Ізраїль, Іспанія, Ісландія, Ірландія, Італія, Канада, Корея, Латвія, Люксембург, Мексика, Німеччина, Норвегія, Нова Зеландія, Нідерланди, Польща, Португалія, Словаччина, Словенія, США, Туреччина, Угорщина, Фінляндія, Франція, Чехія, Чилі, Швейцарія, Швеція, Японія.

Таблиця 1

	Навчальна мета	Результат навчання
Низький рівень	Знання (запам'ятовування)	Запам'ятовування та уміння відтворити зміст навчальної інформації, зокрема слів, фраз і сталих виразів, а також фактичної інформації, зокрема соціокультурного характеру.
	Розуміння	Уміння передати певну інформацію своїми словами або в іншій формі (наприклад, пояснити, що зображено на графіку, таблиці, ілюстрації, дати пояснення слова або виразу).
	Застосування	Уміння застосовувати в нових ситуаціях знання, а також моделі комунікативної поведінки, набуті в процесі навчання; уміння виконувати завдання відповідно до вивчених правил; уміння використовувати стратегії навчальної діяльності
Високий рівень	Аналіз	Уміння працювати з масивом навчального матеріалу щодо його структурування та поділу на окремі складові; уміння порівнювати їх між собою, встановлювати взаємозв'язки та взаємозалежності; класифікувати та усвідомлювати структуру цієї класифікації та її ієрархію; виявляти помилки в логіці міркувань (якщо такі є); використовувати виокремлені фрагменти в нових ситуаціях комунікативної взаємодії.
	Оцінювання	Уміння робити кількісні або якісні оцінки, відштовхуючись від критеріїв чи стандартів, прийнятих у рідній та чужій культурі або відповідно до системи загальнолюдських цінностей; уміння формулювати власні ціннісні судження, мотивувати та аргументувати їх; спиратись на систему ціннісних орієнтацій у процесі прийняття рішень, надання рекомендацій тощо (Пасічник, О.С., & Пасічник, О.О., 2019). Також цей рівень передбачає уміння оцінювати роботу своїх однокурсників peer-assessment (Пасічник О.С., 2020).
	Створення (креативність)	Уміння продукувати власне та оригінальне на основі отриманих знань, сформованих умінь і навичок, а також проаналізованої інформації.

Як бачимо, усі операції умовно діляться на дві категорії: мисленнєві операції вищого (higher-order thinking skills) та нижчого порядку. Практика засвідчує, що вмотивовані учні відносно легко запам'ятовують іншомовні слова і вирази, виконують завдання підстановчого та описового характеру, а також без труднощів моделюють ситуації комунікативної взаємодії, оскільки ці дії стосуються мислення нижчого порядку. Однак мисленнєві процеси вищого порядку, такі як узагальнення та оцінювання, можуть становити складність. Не менш складним є креативне мислення. Причому ця складність значною мірою зумовлюється відсутністю чіткого розуміння, що вважати креативністю, а, як наслідок, відсутністю критеріїв її оцінювання.

В узагальнених термінах креативність передбачає незалежну поведінку, а також здатність особи генерувати нові ідеї та створювати речі, які характеризуються неповторністю, індивідуальністю, новизною. Існують діаметрально протилежні погляди на розвиток креативності: від переконання, що креативні здібності людини розвиваються та вдосконалюються з віком до упевненості, що під впливом жорстких рамок, які насаджуються школою та суспільством, людина поступово втрачає свої креативні здібності, навчаючись діяти за прийнятими шаблонами та правилами. Водночас є й третя точка зору, яка обстоює коливальну природу розвитку креативності. Так, П. Торренс (Torrance, 1968) експериментальним шляхом довів, що піки в розвитку креативності припадають на дошкільний вік (5 років), молодший шкільний вік, підлітковий і старший шкільний вік (9, 13, 17 років). Тобто, приблизно кожні чотири роки можна спостерігати активізацію розвитку креативності. Як засвідчують психологи, у підлітковому віці багато складових психіки особистості перебувають у стадії активного формування. Зокрема пізнавальна активність, поява нових мотивів навчання, розвиток логічного мислення (стадія формальних операцій, за

Ж. Піаже). Характерно, що відповідно до сфери особистих інтересів учнів у період підліткового та юнацького віку (13–20 років) на основі «загальної» креативності формується спеціалізована креативність, під якою розуміють здатність до творчості, пов'язаної зі специфічною сферою діяльності людини (Ярушина, 2011).

Можемо припустити, що в сукупності усе це є базою для розвитку креативності. Однак, лише психологічних передумов для розвитку особистості учня недостатньо. Для досягнення позитивних результатів сама школа має вийти за межі традиційних та стандартизованих завдань і тестів, які зорієнтовані на тренування та перевірку мисленнєвих процесів нижчого порядку (відповідно до таксономії Блума). Натомість, необхідно забезпечити збалансований підхід, який також враховуватиме потребу у формуванні в учнів мислення вищого порядку, тобто такий стиль мисленнєвої діяльності, який дасть учню змогу аналізувати інформацію, робити логічні висновки, вибудовувати докази, критично оцінювати факти, обґрунтовувати власну позицію або ж презентувати результати виконаних досліджень.

Як зазначають дослідники, важливим механізмом для формування таких умінь є правильне формулювання навчальних завдань, а також окремих питань. Виконуючи завдання та даючи відповіді на питання, учні інтерпретують інформацію, аналізують ідеї, будують гіпотези, відстоюють власну точку зору. Запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності таксономії Блума. Інтенсивне та доречне використання формулювань високого рівня – на аналіз, синтез, оцінку – дозволить вчителю ефективно розвивати критичне мислення учнів. Відповідно, вчитель повинен уміти формулювати такі запитання, особливо, якщо вони з тих чи інших причин не були включені в зміст навчального підручника. З метою надати вчителям іноземних мов орієнтир для роботи з такими питаннями нами було інтерпретовано результати роботи дослідників із таксономією Блума та окреслено терміни для формулювання пізнавальних завдань, які забезпечують досягнення навчальних результатів різного рівня (Табл. 2).

Таблиця 2

	Навчальна мета	Ключові слова та формулювання для постановки навчальних завдань
Низький рівень	Знання (запам'ятовування)	Переказати зміст прочитаного ... ; Відтворити по пам'яті в ролях... ; Назвати ... ; Позначити ...
	Розуміння	Перефразувати ... ; Пояснити причини ... ; Спрогнозувати розвиток сюжету ... ; Навести аргументи ... ; Навести приклад ...
	Застосування	Змодельовати ситуацію комунікативної взаємодії ... ; Підготувати проект на запропоновану тему ... ; Написати власне повідомлення/лист/резюме ... ; Спланувати ... ; Провести опитування ... ;
Високий рівень	Аналіз	Порівняти ... в рідній та іноземній культурі; Пояснити зв'язок між ... і між ... ; Провести власне дослідження (опитування) та повідомити його результати;
	Оцінка	Дати власну оцінку подіям та явищам ... ; Пояснити, що було правильно/неправильно... ; Оцінити вплив подій і явищ на розвиток ситуації ... ; Обґрунтувати власну позицію (думку); Оцінити, як ситуація розвиватиметься в подальшому (відповідно до прийнятих моделей поведінки); Переконати... ; Дати рекомендацію ... ; Підтримати ... ; Спростувати ... ; Оцінити виступ однокласника (peer-assesment) ... ;
	Створення (креативність)	Підготувати власний виступ/письмовий твір/проект (який передбачає формулювання власної думки, наприклад, for/against essay) ... ; Підготувати сценарій...

Пропонована Блумом таксономія являє структуру, яка побудована як відкрита система, де кожен наступний рівень, поєднуючись із попереднім, одночасно виявляє ті аспекти теми, які були недостатньо розкриті в процесі навчання. У свою чергу, наведені в таблиці 2 формулюван-

ня уявляють собою інструментарій, який має потенціал «програмувати» мисленнєву діяльність учнів на кожному рівні пізнавальної діяльності. Тож дидактична система може збільшувати свій потенціал, а завдання учителя полягає в тому, щоб спрямувати учня вверх таксономії до пошуку більш складних та нестандартних підходів вирішення проблем. Урахування таксономії Блума є особливо важливим у період навчання в 7–9 класах, коли відбувається формування тих психічних новоутворень, які визначають особистість, її світоглядні та ціннісні установки, мотивацію, подальші плани та прагнення.

Висновки. Як засвідчив проведений аналіз, проблема особливостей становлення особистості підлітка досі перебуває у сфері уваги психологів. Більш того, попри накопичені упродовж ХХ століття знання в окресленій галузі, до її вивчення, а також споріднених із нею дидактико-методичних проблем, долучається дедалі більше дослідників та інституцій (зокрема ОЕСР, PISA). Пріоритетним завданням більшості сучасних наукових пошуків є виявлення способів ефективного урахування вікових особливостей учнів, сфер їх інтересу та особливостей когнітивного розвитку з метою забезпечити компетентнісну сутність змісту сучасної освіти.

Емпіричним шляхом було підтверджено, що попри суттєві психофізіологічні трансформації у підлітків зберігаються здібності до оволодіння формальними аспектами іншої мови (лексика та граматики). Вважаємо, що для забезпечення належної ефективності навчального процесу іншомовної підготовки, необхідною умовою залишається моделювання середовища, в якому учні мають змогу постійно сприймати мову, що вивчається. Дотримання цієї умови витікає з аксіоми про те, що мовленнєвий продукції (output) передують сприйняття (input) мови. Важливими складниками такого середовища є мовлення вчителя, аудіо та відео записи, а також друкований текст. Разом вони сприятимуть формуванню у свідомості учня не лише формальних, але й стилістично прийнятних моделей мовленнєвої поведінки, розширенню їх словника та рецептивних здібностей.

Змістове наповнення іншомовного середовища визначається програмовою тематикою, а рівень складності та проблемності – віковими особливостями учнів та їх пізнавальними запитам. Оскільки підлітковий вік розглядається психологами, як основний для вирішення завдань особистісного самовизначення, у тому числі й професійного, доцільно насичувати процес навчання матеріалами, які розширюватимуть «знаннєву базу» учнів про навколишній світ та одночасно сприятимуть формуванню їх професійних орієнтацій, що особливо актуально в умовах переходу України до профільного навчання в ліцеях. Доволі ефективною для вирішення цих завдань вбачається технологія CLIL.

Завдяки перебудові мотиваційної сфери учнів, формуванню їх світоглядних орієнтирів і бажанню брати участь у дебатах окреслюється потреба створювати дидактичні матеріали та завдання, зміст яких максимально враховуватиме пізнавальні потреби учнів та спонукатиме їх до формування власних аргументованих оцінних суджень засобами іноземної мови як в усній, так і письмовій формі.

Організація навчального процесу передбачає опору на впорядковану систему цілей. Це сприятиме визначенню пріоритетних завдань і видів діяльності учнів, розробленню шкали оцінювання їхніх навчальних досягнень. Одним із ефективних інструментів, який дасть авторам підручників і вчителям змогу ефективно проектувати зміст та процес навчання, є таксономія Блума. Спираючись на особливості протікання мисленнєвих процесів, вона дозволяє забезпечити плавний та логічний перехід від отримання готових знань до продукування власних міркувань, здатності до критичного осмислення та оцінювання інформації, а також до застосування отриманих знань у міжкультурному діалозі.

З огляду на низький рівень готовності українських школярів до міжкультурної взаємодії (що було зафіксовано в дослідженнях PISA), перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці такої системи ситуативних комунікативних завдань, які враховували б міжкультурний компонент та розвивали б «міжкультурну чутливість» учнів.

Інтеграція сучасної молоді в світ інформаційних технологій спонукає до перегляду ролі традиційного підручника, доповнення його змісту онлайн-ресурсами, а також окреслює потребу у

формуванні особливого виду компетентностей, зокрема умінь працювати з інтернет-ресурсами та критично аналізувати інформаційні потоки.

Використані джерела

- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020
Закон України «Про освіту». (2006). Освіта в Україні. Нормативна база (2-е вид.). Київ: КНТ.
- Пасічник, О. С. (2020). Формування в учнів основної школи умінь аргументованого усного мовлення засобами проєктної діяльності. *Іноземні мови в школах України*, 4, 15–18.
- Пасічник, О. (2020). Вікові особливості учнів 5–6-х класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*, (25), 88–102. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-88-102>
- Пасічник, О.С. & Пасічник, О.О. (2023). Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. *Проблеми сучасного підручника*, (30), 134–148. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148>
- Пасічник, О.С. & Пасічник, О.О. (2019). Дидактичне обґрунтування емоційно-ціннісного компонента змісту навчання іноземних мов. *Український Педагогічний журнал*, (1), 45–56. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-45-56>.
- Редько, В. Г. (2020). Дидактична сутність освітнього іншомовного комунікативного середовища як засобу компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 109–117.
- Редько, В. Г. (2021). Дидактичне моделювання мовленнєвих ситуацій як засобів компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, (1), 30–42.
- Ярушина, Т.А. (2011). Вікові та статеві особливості креативності у підлітковому віці. *Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2 (2), 160–165.
- PISA-2021: рамковий документ щодо оцінювання креативного мислення. Київ : Український центр оцінювання якості освіти (2022).
- Anderson L. W. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Longman.
- Arnett, Jeffrey Jensen. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*. 54 (5): 317–26. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>
- Bloom, B. S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.* – New York: Longman, 1984.
- Carol R. Ember, Emily Pitek, & Erik J. Ringen. (2017). “Adolescence” in C. R. Ember, ed. *Explaining Human Culture*. Human Relations Area Files. <http://hraf.yale.edu/ehc/summaries/adolescence>
- Combi, C. (2015). *Generation Z: Their Voices, Their Lives*. Penguin Random House.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman Pearson.
- Duchesne, S., and McMaugh, A. (2016). *Educational Psychology for Learning and Teaching*, 5th ed. Melbourne, Australia: Cengage Learning.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton.
- Erlam, R., Philp, J., & Feick, D. (2021). *Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108869812
- Fonseca-Mora, Carmen & Fuentes, Carmen. (2007). Fostering teenagers’ willingness to learn a foreign language January. in book: *Self-esteem and foreign language learning* (pp.128-143) Publisher: New Castle: Cambridge Scholars Publishing Editors: Fernando Rubio.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., and Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). New York: D. Appleton & Co.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Legutke, M. (2012). Teaching teenagers. In A. Burns and J. Richards, eds., *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDevitt, T. M., & Ormond, J. E. (2013). *Child Development and Education*, 5th ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: International Universities Press.
- PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- Thompson P. M., Jay Giedd, et al (2000). «Growth Patterns in the Developing Brain Detected by Using Continuum Mechanical Tensor Maps», *Nature*, March 9, 190–193.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Torrance, E. P. (1968). Creativity and Its Educational Implications for the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 12(2), 67–78. <https://doi.org/10.1177/001698626801200201>

References

- Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. (2020). Postanova KМУ N 898 vid 30.09.2020. (in Ukrainian).
- Zakon Ukrainy`n` «Pro osvitu». (2006). *Osvita v Ukraini. Normaty`vna baza (2-e vy`d.)*. Ky`yiv: KNT. (in Ukrainian).
- Pasichny`k, O. S. (2020). Formuvannya v uchniv osnovnoyi shkoly` umin` argumentovanogo usnogo movlennya zasobamy` proyektnoyi diyal`nosti. *Inozemni movy` v shkolax Ukrainy`n`*, 4, 15–18. (in Ukrainian).
- Pasichny`k, O. (2020). Vikovi osobly`vosti uchniv 5–6-x klasiv ta yix vply`v na dobir zmistu navchannya inozemny`x mov. *Problemy` suchasnogo pidruchny`ka*, (25), 88–102. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-88-102> (in Ukrainian).
- Pasichny`k, O.S. & Pasichny`k, O.O. (2023). *Texnologiya CLIL yak zasib pogly`blennya kompetentnisnoyi spryamovanosti zmistu navchannya inozemny`x mov: zarubizhny`j dosvid ta vitchy`znyani realiyi. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka*, (30), 134–148. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148> (in Ukrainian).
- Pasichny`k, O.S. & Pasichny`k, O.O. (2019). Dy`dakty`chne obg`runtuvannya emocijno-cinnisnogo komponenta zmistu navchannya inozemny`x mov. *Ukrayins`ky`j Pedagogichny`j zhurnal*, (1), 45–56. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-45-56>. (in Ukrainian).
- Red`ko, V. G. (2020). Dy`dakty`chna sutnist` osvith`ogo inshomovnogo komunikaty`vnogo seredovy`shha yak zasobu kompetentnisno oriyentovanogo navchannya inozemny`x mov u zakladax zagal`noyi seredn`oyi osvity`. *Ukrayins`ky`j Pedagogichny`j zhurnal*, (4), 109–117. (in Ukrainian).
- Red`ko, V. G. (2021). Dy`dakty`chne modelyuvannya movlennyevy`x sy`tuacij yak zasobiv kompetentnisno oriyentovanogo navchannya inozemny`x mov u zakladax zagal`noyi seredn`oyi osvity`. *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*, (1), 30–42. (in Ukrainian).
- Yarushy`na, T.A. (2011). Vikovi ta statevi osobly`vosti kreaty`vnosti u pidlitkovomu vici. *Visny`k dniproetrovs`kogo universy`tetu imeni Al`freda Nobelya. Seriya «Pedagogika i psy`xologiya»*, 2 (2), 160–165. (in Ukrainian).
- PISA-2021: ramkovy`j dokument shhodo ocinyuvannya kreaty`vnogo my`slennya. Ky`yiv : Ukrayins`ky`j centr ocinyuvannya yakosti osvity` (2022). (in Ukrainian).
- Anderson L. W. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Longman. (in English).
- Arnett, Jeffrey Jensen. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*. 54 (5): 317–26. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317> (in English).
- Bloom, B. S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. – New York: Longman, 1984. (in English).
- Carol R. Ember, Emily Pitek, & Erik J. Ringen. (2017). “Adolescence” in C. R. Ember, ed. *Explaining Human Culture*. Human Relations Area Files. <http://hraf.yale.edu/ehc/summaries/adolescence>. (in English).
- Combi, C. (2015). *Generation Z: Their Voices, Their Lives*. Penguin Random House. (in English).
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman Pearson. (in English).
- Duchesne, S., and McMaugh, A. (2016). *Educational Psychology for Learning and Teaching*, 5th ed. Melbourne, Australia: Cengage Learning. (in English).

- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton. (in English).
- Erlam, R., Philp, J., & Feick, D. (2021). *Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108869812 (in English).
- Fonseca-Mora, Carmen & Fuentes, Carmen. (2007). Fostering teenagers' willingness to learn a foreign language January. in book: *Self-esteem and foreign language learning* (pp.128-143) Publisher: New Castle: Cambridge Scholars Publishing Editors: Fernando Rubio. (in English).
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., and Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. (in English).
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). New York: D. Appleton & Co. (in English).
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (in English).
- Legutke, M. (2012). Teaching teenagers. In A. Burns and J. Richards, eds., *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. (in English).
- McDevitt, T. M., & Ormond, J. E. (2013). *Child Development and Education*, 5th ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson. (in English).
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press. (in English).
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: International Universities Press. (in English).
- PISA 2018 Results (Volume VI): *Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en> (in English).
- Thompson P. M., Jay Giedd, et al (2000). «Growth Patterns in the Developing Brain Detected by Using Continuum Mechanical Tensor Maps», *Nature*, March 9, 190–193. (in English).
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc. (in English).
- Torrance, E. P. (1968). Creativity and Its Educational Implications for the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 12(2), 67–78. <https://doi.org/10.1177/001698626801200201> (in English).

Oleksandr Pasichnyk, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Senior Research Fellow at the Dept. of Foreign Language Teaching, National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Research interests: didactic and methodological principles of constructing the content of foreign language teaching for general secondary education institutions and its reflection in the educational literature; principles of development of test materials for checking the quality of students' academic achievements in foreign languages; features of cognitive activity of students in a foreign language lesson; integrated foreign language learning (clil); history of development of methods of teaching foreign languages; selection of the content of foreign language teaching for higher education institutions.

RECONSIDERING AGE FEATURES OF 7-9 GRADE STUDENTS AND THEIR IMPACT ON FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION.

Abstract. Based on available empirical data the author analyzes psychological features of adolescents (7-9 grades) and their cognitive capabilities to acquire foreign language at school. Adolescence exists as a social construct – a stage of life between childhood and adulthood and is recognized as a distinct stage of development in most modern societies. This period is deemed as an intense and challenging time of risk, change, cognitive transformation and social development, leading to new roles and responsibilities.

Despite having accumulated abundant knowledge about adolescents' capabilities throughout the 20th century, researchers still continue their pursuits in order to interpret and extrapolate their findings on educational sphere. Moreover, research has upgraded to the institutional level as more organizations (e.g. OECD, PISA) are elaborating new research goals and strategies to verify their theories regarding adolescents' capabilities in order to foster further integration of competence-oriented approach in the existing educational system.

Recent findings clearly prove that adolescents are still capable of mastering formal aspects of a new language (i.e. grammar and lexis). Nevertheless, teens' interests and aspirations extend far beyond these formal linguistic aspects and are connected with debates, discussions and opportunities to express own opinion. In this respect it is necessary to provide them with texts and tasks that will be able to provoke their critical thinking and boost their communicative activity. In order to achieve this goal it is advisable to use Bloom's taxonomy – a six-level instrument that follows patterns of cognitive processes and aids educators in fostering development of teens' higher-order cognitive skills (i.e. ability to analyze, assess and create) while using a foreign language. Peer-assessment is regarded as a vital tool in establishing interpersonal contacts and shaping such qualities as self-esteem and mutual respect, ability to motivate own opinion and accept an alternative perspective. Due to the fact that 7-9 grades is the period of transition to professional training in high school, CLIL technology is regarded as essential for both expanding students' horizons and familiarizing with new professionally-oriented spheres. High dependence of modern adolescents on the Internet and social media requires educators to update traditional approach to delivering didactic materials to students with interactive technologies.

Keywords: adolescents, age features, foreign language acquisition, intercultural awareness, Bloom taxonomy, creativity, information technology impact.